

# Cultura, género, interculturalidad y colonialidad del poder en los textos escolares de *Comunicación*

## Culture, Gender, Multiculturalism and Coloniality of Power in School Text Books *Communication*

Recibido: 10/03/2010  
Aprobado: 04/05/2010

**Carolina Ortiz Fernández**  
Universidad Nacional Mayor de San Marcos  
<ocarolinafernandez@yahoo.com>

### RESUMEN

¿Cuáles son las imágenes que se transmiten sobre el Perú en términos etnoracializados, de género y poder en los textos escolares de Comunicación de educación secundaria? ¿Cuál es el lugar de estos textos en el proceso de constitución del «Estado nación»? ¿Se aprecian procesos de democratización y de formación de ciudadanía interculturales? Para responder a estas preguntas, como integrante del proyecto multidisciplinario de investigación sobre «Los textos escolares de comunicación y el tema de la interculturalidad –imágenes y discursos (nivel secundaria)», en esta ocasión en primer lugar realizaré una breve reflexión histórica sobre la constitución de los «Estados nación», seguidamente exploraré las imágenes y discursos de los textos de Comunicación de educación secundaria elaborados por la editorial Santillana, en particular los textos de cuarto y quinto años, y concluiré con algunas reflexiones finales.

**PALABRAS CLAVE:** Textos escolares, Estado nación, género, colonialidad del poder, «raza», eurocentramiento, ciudadanía intercultural.

### ABSTRACT

What are the images that are transmitted over Peru and eth-nosocial world in terms of gender and power in the textbooks of secondary school communication? What is the place of these texts in the process of constituting the «nation state»? Does it appreciate processes of democratization and intercultural training for citizenship? To answer these questions, as part of multidisciplinary research project on «Communication textbooks and the subject of an inter-cultural images and discourses (secondary level)», this time in the first place I begin with a brief historical reflection on the constitution of «nation states», then explore the images and texts of speeches by high school communication produced by the Editorial Santillana, in particular the texts of fourth and fifth years, and conclude with some final thoughts.

**KEY WORDS:** Textbooks, Nation State, gender, Coloniality of Power, «Race», Eurocentrism, intercultural citizenship.

Desde hace 513 años, la colonia aunque va cambiando de nombre para nosotros no ha terminado [...] no queremos que nos sigan viendo como los pobrecitos, queremos que nos vean como los dueños de nuestras tierras [...] y que podamos convivir con otros pueblos [...] dejando oír nuestras voces<sup>1</sup>

BLANCA CHANCOSA (2006)

## I

¿Cuánto hemos aprendido a escuchar y a escucharnos? ¿Es que interesa al Estado peruano, a los grupos y clases sociales que controlan el poder conocer y comprender lo que sienten, piensan, sueñan los pueblos del Perú? ¿Es que interesa al Estado peruano, a los inversionistas y a las elites empresariales, a las editoriales, a las instituciones educativas comprender otras formas de concebir la vida, la justicia, otras maneras de relacionarse con la naturaleza y desde otro lugar de enunciación la Madre Tierra entendida como el conjunto del territorio, los ríos, los bosques, los apus, los humanos; otras formas de socialización en la familia y la comunidad, otras prácticas de autoridad, otras maneras de conocer y producir conocimiento?

¿Cómo se puede legislar y establecer las políticas culturales y educativas sobre un territorio desconociendo a los pueblos que lo habitan?

«Necesitamos un Estado fuerte» dicen las elites empresariales y políticos (que defienden el modelo neoliberal) cuando se trata de aplacar los reclamos de los pueblos. Para ellos, la idea de un impersonal «hombre económico» se impone con balas. «No son ciudadanos de primera categoría 400,000 indígenas que se quieren imponer sobre 28 millones de peruanos» son las palabras textuales que el Presidente García pronunció ante cámaras en el mes de junio de este año.

En este proceso, ¿cuál es el lugar de los textos escolares?

Entendiendo que el texto escolar constituye uno de los instrumentos más utilizados en el aula escolar por los/las docentes y los/las estudiantes; y que como parte de la política educativa del actual gobierno a través del Ministerio de Educación se ha distribuido 16'929,894 textos en los colegios públicos del país, cuya inversión ha significado un total de 82'735,119 nuevos soles. ¿Cuáles son las imágenes que se elaboran sobre el Perú? ¿Cuál es el lugar de los textos escolares en el proceso de constitución del «estado nación»? ¿Podemos hablar de procesos descoloniales y de ciudadanías interculturales?

Para responder a estas preguntas, como integrante del proyecto multidisciplinario de investigación sobre «Los textos escolares de comunicación y el tema de la interculturalidad –imágenes y discursos (nivel secundaria)»<sup>2</sup>, en esta ocasión rea-

1 Estas dignas, sabias y sinceras palabras las escuché hace varios años a una hermana del pueblo kichwa, uno de los pueblos que resquebraja las fronteras nacionales de Perú, Ecuador y Colombia.

2 Agradezco la invitación de Gonzalo Espino, responsable del proyecto.

lizaré una breve reflexión histórica sobre la constitución de los «estados nación», seguidamente exploraré las imágenes y discursos de los textos de *Comunicación* de educación secundaria elaborados por la editorial Santillana, en particular los textos de cuarto y quinto años, y concluiré con algunas reflexiones finales.

## II

Los pueblos indígenas y los pueblos amazónicos se niegan a aparecer sólo en las postales, en los diarios, en los medios de comunicación, en las empresas turísticas o en los libros como algo exótico, como un producto a vender, tal como suele mostrarse a Machu Picchu, escuchemos estas palabras que circulan en el aire:

amigos, amigas, aun no sé qué hacer, algo grande hay que hacer. difundamos lo que está pasando en mi pueblo. ya han talado ocho mil hectáreas, podemos encontrar numerosos caparazones de tortugas que pudieron escapar del fuego, los campesinos han estado vendiendo las crías de animales que atraparon en los hoyos, avejillas que perdieron sus nidos, plantas medicinales y maderables consumidos por el fuego. nunca más se volverá a ver esos majestuosos árboles que levantaban sus brazos hacia el cielo y desde esa altura nos acariciaban con un suspiro ... ¿quiénes nos devolverán esos árboles y animales? ¿qué agua tomarán nuestros hijos? ¿en qué tierras sembraremos o plantaremos nuestras frutas? ¿por qué vendemos nuestra vida?

(Pobladores de Yurimaguas, texto tomado de internet)

El control y la explotación de la naturaleza mediante la ciencia y la técnica proviene de la racionalidad instrumental inmersa en el capitalismo, desde esta visión, se considera que la naturaleza es el objeto/enemigo al que se debe controlar y vencer. Para someterla a la voluntad humana se requiere explorar y explotar todos sus secretos. La ciencia y la técnica debían servir para eso. Este proceso de racionalización fue denominado por Weber como el «desencantamiento» del mundo.

El mercado dominado por el principio de acumulación incesante y el dejar hacer, propugnado por los grupos de poder, necesitaba de ese desencantamiento del mundo y de un Estado que garantice el orden en la sociedad en función a sus intereses y a los nuevos límites o fronteras nacionales que protegiera el proceso de acumulación de los grupos sociales emergentes. Como lo expresara Anderson, el censo, los mapas, los museos contribuyeron a delinear esas fronteras y a clasificar el orden social en torno a los límites del «Estado-nación» y a tratar de homogenizar cada país en relación a esas demandas. Hoy como ayer, las políticas culturales y educativas han favorecido y favorecen su legitimación en el imaginario social.

El «Estado-nación» en la mayor parte de experiencias históricas ha tratado de imponer la homogeneización de lo diverso aniquilando, dominando y/o subalternizando al diferente. Por ejemplo, los Estados Unidos admitió a diversos grupos so-

ciales «blancos», pero no ocurrió lo mismo con los «no blancos»: «negros, «indios», latinos, finalmente impuso un modelo económico y una identidad al igual que las naciones europeas. Es decir, las relaciones de producción capitalista desde el siglo XVIII necesitaron de «Estados-nación» que legitimaran los intereses coloniales y las fronteras establecidas por los nuevos propietarios. Dentro de estas nuevas relaciones espaciotemporales surgieron nuevas concepciones acerca de los derechos de las personas, la libertad y la autonomía de los individuos. ¿Pero para quiénes?

Los procesos de individuación, en sociedades con profundas relaciones patriarcales y por la colonialidad del poder que a decir de Quijano supone eurocentrismo y racismo en toda relación social:

Como es sabido, la destrucción de las sociedades y de las culturas aborígenes implicó la condena de las poblaciones dominadas a ser integradas a un patrón de poder con configurado por los siguientes rasgos: 1) El patrón de dominación entre los colonizadores y los otros, fue organizado y establecido sobre la base de la idea de «raza» [...] 2) Desde esta perspectiva, los colonizadores definieron la nueva identidad de las poblaciones aborígenes colonizadas: «indios». Para esas poblaciones la dominación colonial implicaba en consecuencia, el despojo y la represión de las identidades originales (Quijano, 1997: 114-115).

Lo cual significó la posibilidad de construir proyectos individuales y de ciudadanía pero para una minoría; es decir, de la población masculina, propietaria, «blanca» y letrada que asumió la representación de la mayoría a través de la democracia representativa.

En el Perú, por ejemplo, después de la independencia en 1821 sólo el 10% de la población era ciudadana. Las elites en nombre de la población «india», «negra», «mestiza» y las mujeres de todos los grupos sociales formularon un «nosotros» arrogándose el derecho de representar a ese conjunto de la población por considerarla incapaz de hacerlo por sí misma y sobre todo con el objeto de conservar para sí los privilegios y el poder. En los nacientes «Estados-nación», los «elegidos» para gobernar salían de esa pequeña minoría de ciudadanos que se arrogaba la representación del demos, de la imaginada gran familia peruana, pero que en los hechos estaba completamente alejada y desinteresada de sus reales necesidades. Los «indios», los «negros», los «mestizos aindiados» y las mujeres de la mayor parte de los grupos sociales eran y son tomados en cuenta para el trabajo en las minas, en el campo, la vida doméstica, el ejército; un pueblo que aparecía y aparece fotografiado en las postales, en los almanaques, en los anuncios turísticos pero que debía y debe mantenerse mudo, sin derechos sociales, culturales, ni de ciudadanía, cualquier reclamo y ejercicio de sus derechos humanos era y es aún catalogado (recordemos el caso de Bagua) como impropio, porque por naturaleza se les consideraba y considera inferior.

El «Estado-nación» que se asoció a la democracia representativa, sostén de la libertad económica de un grupo social con sus respectivos proyectos individuales se sostiene en la desigualdad ocasionada por el control que poseen sobre las relaciones de autoridad, la propiedad, sobre el conocimiento, sobre los géneros dominados, sobre el cuerpo y el trabajo de las mujeres que permite la producción y la reproducción social, de los pueblos dominados y el peso de la organización patriarcal de sus instituciones.

#### EN ESTE PROCESO ¿CUÁL ES EL LUGAR DE LOS TEXTOS ESCOLARES DE COMUNICACIÓN?

Los textos escolares, sujetos a las políticas culturales y educativas oficiales como del mercado, también se convirtieron en los instrumentos o vehículos que junto a los medios de comunicación, a los mapas, a los museos, a los manuales de urbanidad, a los himnos nacionales comenzaron a difundir que el Perú, en tanto «estado nación», constituido o por constituir, conformaba o debía conformar una integrada gran familia mediante una sola lengua, el español, una sola religión, la católica, una sola visión del mundo, una economía desde la mirada masculina, «blanca» y letrada sujeta a Occidente; todo aquello que se apartaba de este modelo no tenía mayor valor, debía ser destruido o dominado, lo cual supuso históricamente el genocidio cultural y por lo tanto epistémico (violencia epistémica diría Gayatri Spivak, 2003), de las formas de conocer y producir conocimiento de las poblaciones aborígenes, afroperuanas como de las mujeres de todos los grupos sociales, sobre todo de las «no blancas».

Los textos escolares de los años 70, 80 y 90 del siglo XX también pregonaban ese discurso monocultural y eurocentrado, se anhelaba la conformación de una homogénea identidad nacional, la mayor parte de intelectuales y políticos solían lamentar su carencia. Se reconocía la mezcla de la procedencia indígena y española, pero con una inclinación en la balanza hacia Europa, se aceptaba a los incas, se mostraba orgulloso Machu Picchu más no al familiar indígena del presente; muchos migrantes e hijos de los pobladores aborígenes, solían negar u ocultar su procedencia, su lengua materna y las prácticas culturales de sus pueblos de origen tratando de emular a los «blancos» y «mestizos» de las ciudades. Se trataba de borrar los rasgos y rastros «negros» e «indios», no sólo en el habla, la ropa, la fotografía personal y familiar, el color del cabello, sino también los rasgos fenotípicos del rostro, hoy en día, en algunos casos mediante los últimos avances de la cirugía plástica.

Los textos de *Literatura* de cuarto año de secundaria de aquellos años solían colocar al Inca Garcilaso de la Vega y a Melgar como figuras epónimas de ese mestizaje y de la peruanidad. Solían mostrar un fragmento del drama *Ollantay* y una que otra referencia de la oralidad pero vista como parte de la llamada «prehis-

toria». Se desconocía la oralidad presente en los pueblos del Perú. En los 90 del siglo XX, los textos de literatura incorporaban uno que otro relato amazónico y/o de los Andes mientras que las pocas imágenes que aparecían de sus pobladores se veían como sombras uniformes.

En los libros de Historia, Bolívar aparecía cada vez más «blanco» y se solía enfatizar que los pueblos que no conocieron la escritura al modo de los europeos no tenían historia sino «prehistoria», por lo tanto no habrían llegado a ser civilizados como ellos; sus ancestros y sus descendientes eran concebidos, por naturaleza, seres inferiores; las mujeres en tanto actoras sociales y productoras de conocimiento no aparecían en absoluto. Estos libros contribuyeron a disciplinar el tiempo, el cuerpo y las sensibilidades.

Según el imaginario dominante unos habían nacido para crear conocimiento, ciencia y tecnología y otros para importar, aplicar y repetir. La población masculina, «blanca» y letrada era educada para mandar/gobernar, mientras que las mujeres y la población «no blanca» era educada para obedecer, el concepto de obediencia fluía arbitrariamente en las aulas y en las familias de los sectores populares. Los textos escolares también contribuyeron a configurar la memoria, a cultivar los sentidos, entre ellos los modos de ver, soñar y actuar según los modelos de belleza impuesto, los intereses del mercado y la oligarquía amparados en el «nos(otros)» del «Estado-nación», de manera similar a como lo hacen los museos, las fronteras, las constituciones, los manuales de urbanidad, los mapas, los himnos nacionales, los actos del habla, los medios de comunicación. El sentido de disciplina, de patria y de nación se inculcaba realzando el militarismo en las marchas escolares y la obediencia ciega.

La obsesión por la búsqueda y la construcción de una homogénea identidad nacional aún se hace notar en las declaraciones y discursos de los políticos de todas las tendencias. El discurso del mestizaje entendido como la mezcla feliz de lo hispánico e indígena se expresaba en los políticos desde Flores Aráoz hasta los partidos de izquierda, «todos somos mestizos» declaraban; sin embargo, el primero así como el padre de una conocida política calificaba de vicuñas y llamas a los indígenas o a los «mestizos» con rasgos fenotípicos más cercano a los pueblos aborígenes, mientras el partido de Humala decía representar el «nuevo rostro del Perú».

En las últimas elecciones presidenciales, numerosas pancartas y gigantografías cubrieron el Paseo de la República con ese «'único' nuevo rostro del Perú», el «mestizo cobrizo». Flores Aráoz y el padre de la conocida política con un imaginario más cercano a Europa y los Estados Unidos y Humala menos cercano, pero ambos coincidentes en resaltar y tal vez representar la única y verdadera identidad mestiza de la peruanidad, de esta manera se imponía esa vieja búsqueda de homogeneizar lo diverso.

La categoría mestizo es plurisemántica, existen diversas maneras de entender lo mestizo. Para Vasconcelos (1958), por ejemplo, constituye la «quinta raza», la

verdadera «raza» promisoría, lo cual no deja de expresar un punto de vista racializado y racista de la clasificación social y el poder.

Los textos escolares de los últimos años, tales como *Comunicación 5* (Lohmann, 2008a), *Comunicación 4* (Lohmann, 2008b), *Comunicación 3*, *Comunicación 2* y *Comunicación 1* de educación secundaria que han sido distribuidos a los estudiantes de los colegios públicos, ya no son como los de los años 70, 80 y 90 del siglo XX, son más llamativos y dinámicos por el colorido de sus páginas y las actividades presentadas, y porque si bien incorporan algunos elementos críticos —que es importante destacar— promueven la idea de «Estado-nación» desde una sociedad multicultural y plurilingüe pero aún reducida al reconocimiento de algunas manifestaciones costumbristas y no en el sentido de economías culturales; los códigos conceptuales y el económico hegemónicos todavía mantienen hondamente sus huellas. Los textos escolares se constituyen en este espacio de poder moderno/colonial y en los saberes generados por él.

Los textos denominados *Comunicación* de primero al quinto año, elaborados por editorial Santillana, llevan en la portada la imagen de un chasqui como símbolo del viaje del pasado al presente, el viaje de la información en tiempos del incanato. Es una imagen que expresa energía, como invitando un camino a seguir, es la huella del pasado Inca como una sombra que guía por donde y cómo ir hacia el futuro.

En recuadros más pequeños se aprecia la imagen de una antena parabólica, una estudiante que lee, la imagen de El Quijote, Homero y la oralidad que simboliza; todos ellos viajan al presente, el recuadro culmina con la imagen de cuatro estudiantes, dos varones y dos mujeres.

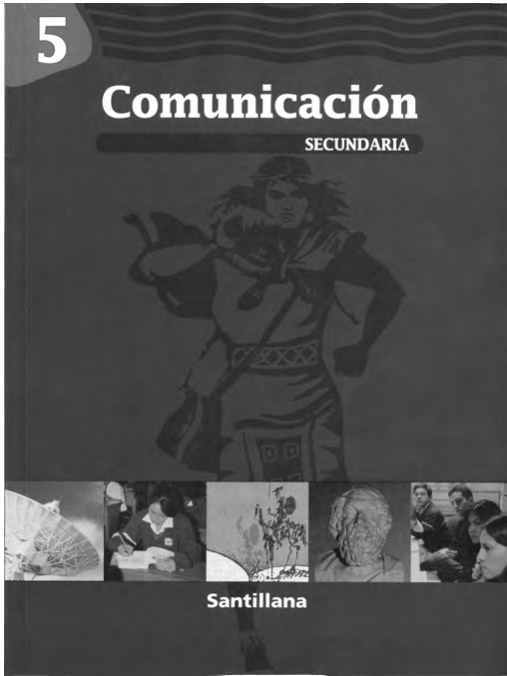
En el libro de cuarto año también aparece la imagen del chasqui y en los recuadros pequeños se observa el teclado de una computadora, a Vallejo, una imagen de Guaman Poma, Clorinda Matto de Turner y dos estudiantes que escriben.

En la contraportada de ambos textos aparecen los símbolos de la patria: al lado izquierdo la bandera, al lado derecho el escudo y al centro la estrofa que constituye el coro del Himno Nacional del Perú.

Somos libres, seámoslo siempre  
y antes niegue sus luces el Sol  
que faltemos al voto solemne  
que la Patria al eterno elevó.

Estrofa y coro que tantas veces invita a preguntar si somos realmente libres. Si existe en lo real el yo plural, ese somos y nosotros que en su diversidad nos convoque a vivir e interactuar en igualdad de oportunidades con la prestancia cívica de un estado laico.





Seguidamente, aparece la Declaración Universal de los Derechos Humanos que ocupa la mayor parte de la contraportada, esta ubicación precisa su importancia. En la parte inferior aparece el siguiente enunciado: «Distribuido gratuitamente por el Ministerio de Educación. Prohibida su venta» y en un tono celeste, sobre la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el mapa del Perú, lo cual parece expresar que el Estado peruano ha asumido el compromiso de velar por el respeto a la Declaración Universal de los Derechos Humanos. ¿Se cumple?

En la contra carátula, justamente a espaldas de la imagen del chasqui, se aprecia la imagen del

presidente Alan García Pérez como reafirmando que es un solo hombre: ¿el padre tutelar de la «nación»? ¿El supuesto continuador de los caminos incas? ¿El «único» que dispone el destino de los peruanos y peruanas? Con un enunciado en segunda persona expresa: «Si sabes poco aprende, si sabes mucho, enseña».

Este enunciado en términos de Austin constituye un acto ilocutivo porque llama a los estudiantes a la acción, a la acción en primer lugar de obedecer el mandato y luego aprender.

Mas ¿qué aprender? ¿Qué enseñar? Se siente como una orden, una disposición que debe obedecerse maquinalmente.

La actitud y la frase construyen la imagen tutelar que reproduce las relaciones histórico estructurantes de un Estado organizado patriarcalmente. Esto conduce a plantear las siguientes interrogantes: ¿Se construye una sociedad democrática reproduciendo y reforzando el «Estado-nación» patriarcal? ¿La centralización de la toma de decisiones en un solo individuo permite aprender y entender la democracia como una forma de vida? Además, ¿qué aprender? ¿Qué enseñar? ¿Aprender a repetir? ¿Qué buscar? ¿Y... por qué no curiosear, inventar, investigar, crear y producir conocimiento? ¿Un Estado monocultural y patriarcal puede propiciar políticas educativas y culturales que formen sujetos sociales libres, con la suficiente autonomía para inventar, producir conocimiento que beneficien a todos y todas?



Un «Estado-nación» patriarcal suele construir históricamente las siguientes relaciones de autoridad, aquella que supone la idea del patriarca tutelar o del patriarca dictatorial/autoritario, ambos tienden a propiciar la construcción de sujetos sociales sin autonomía, dependientes, siempre proclives a la dominación, a la espera de un amo, jefe, que resuelva los problemas; la diferencia es que a diferencia del primero, el segundo utiliza la fuerza, la coerción y el primero el tutelaje porque considera que sus «hijos» necesitan ser guiados por la mano del jefe tutelar que lo sabe todo.

Cada libro está constituido por nueve unidades. En *Comunicación 5*, la primera unidad, «Descubriendo el Perú», nos muestra los circuitos turísticos e información sobre la denominada industria sin chimenea. Por ejemplo, las cascadas entre Oxapampa y Pozuzo, el Convento de Santa Catalina, una niña cusqueña con atuendo «tradicional», los frisos de Chan Chan, Machu Picchu, el Parque Nacional del Manú, la isla de Taquile. En las unidades que siguen se invita al estudiante a describir esos y otros lugares como el gran Pajatén, friso Moche, la Puya Raimondi, el Señor de Sipán, el Amazonas, las labores de Melania Jordán (tejedora de Lambayeque), las Manos Cruzadas de Kotosh, el Valle de Mala, la familia yagua en Loreto, las imágenes de Apurímac, Tumbes, al poblador aguaruna, pero todas estas imágenes en su mayoría aparecen aún como parte de los objetos/mercancía turística para la exportación y no como sujetos sociales «ciudadanos y ciudadanas» con derechos sociales, culturales, precisamente porque no los tienen. Los estudiantes lectores conocen las imágenes que se fabrican del «otro», adoptando un aire de superioridad en torno a ellos incluso conflictivamente en su heterogéneo yo interior.

#### PERUANOS ILUSTRES... ¿Y LAS PERUANAS?

Es absolutamente necesario precisar que se aprecia una mirada muy distinta a los libros de los años 70, 80 y 90 del siglo XX, y que es un cambio realmente valioso. Por ejemplo, constituye una buena ocurrencia y buen propósito mencionar en la tercera unidad denominada: «Esfuerzo y méritos de los peruanos» a peruanos ilustres, dignos, honrados y talentosos tales como Manuel González Prada, Valentín Paniaga, Jorge Basadre, Walter Alva, Juan Diego Flórez, Jimmy Eulert; mas la ausencia de peruanas ilustres es notable, sólo aparece Susana Baca, es la única mujer que se nombra. ¿Por qué mencionar sólo a intelectuales y políticos de un solo género y grupo etnosocial?

«Un mundo de opinión», la cuarta unidad, contiene artículos que invitan a conocer y aprender otras lenguas distintas al español, tales como el shipibo en Ucayali, el aymara en Puno, el machiguenga en Madre de Dios con el objeto de sensibilizar al estudiante en el interés por conocer estos idiomas y para establecer

contactos interculturales valorando en primer lugar la lengua de su región y a entender esa pluralidad de lenguas como parte de un nosotros que resquebraja la imposición de un solo idioma como fuente de *una* identidad nacional; lo cual constituye una entrada que mejor elaborada puede propiciar una educación intercomprensiva e intercultural. Se alude además la existencia de 24 etnias en Loreto y que existirían un centenar de «tribus y subtribus» apartados de la civilización occidental (Lohmann, 2008a: 122). ¿Por qué esta clasificación tribal? Además ¿Es voluntario el alejamiento de la «civilización occidental»?

En *Comunicación 4* también se alude a diversas regiones como Ica, Piura, Puno, Cajamarca en tanto productores de una variedad de productos como algodón, vid, lentejas, carne de res, leche o centros mineros. Las primeras unidades comienzan con un yo plural: «Nuestros puertos», «Nuestra riqueza agropecuaria». Pero ¿quiénes constituyen el nosotros que decide vender y/o dar en concesión los puertos, por ejemplo, el puerto de Paita?

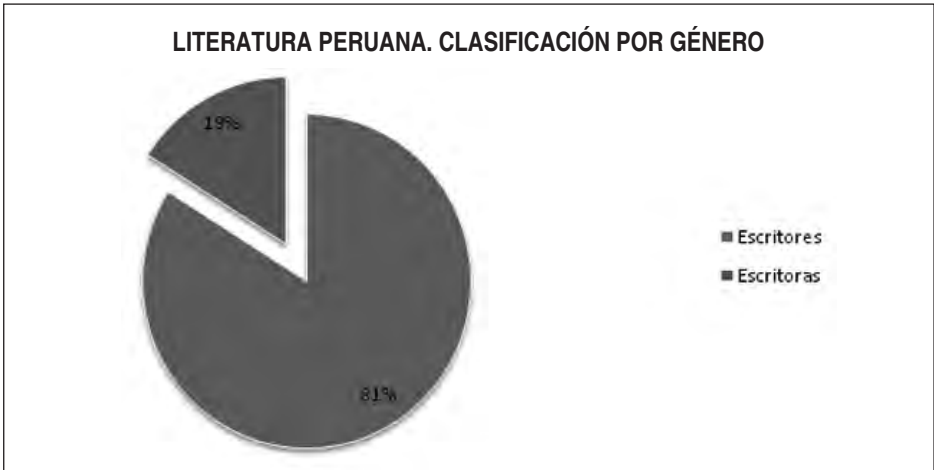
En la sección «país de creadores» se amplía un poco más el horizonte, aparecen las imágenes de músicos y cantantes populares como Nicomedes Santa Cruz, Chabuca Granda, Rosy War, Chapulín, el dulce; empresarios como los Añaños, propietarios de Kola Real y Franca, el chef y empresario, Gastón Acurio; la problemática de la violencia social y política, el conflicto armado que asoló al país entre los 80 y 90, las pandillas urbanas. El nosotros involucra a ese conjunto de artistas y creadores populares, a empresarios emergentes, pero también la violencia social y política para en un acto ilocutivo interrogar: «¿Por qué es importante «caminar» hacia la paz y la igualdad de nuestro país?»

Es decir, en los textos *Comunicación 4* y *5* de Santillana se encuentran propuestas y actividades que abren el país al estudiante con una inicial aproximación a explorar y comprender las desigualdades existentes, empero se trata aún de una mirada desde Lima, con una perspectiva teórica aún eurocentrada y de dominación masculina en torno a las relaciones estructurantes de autoridad, el género, la naturaleza o mejor, Madre tierra, la tecnología, la ciencia y los pueblos del Perú; se requiere establecer una ruptura con la dominación patriarcal, la colonialidad del poder, dando el peso que se merece a todas las regiones y pueblos otorgando la posibilidad de que los/las profesores/ras bilingües e intelectuales de los pueblos de cada región incursionen en la elaboración de los textos desde una perspectiva dialógica e intercultural.

En quinto año de secundaria, la asignatura de Comunicación está destinada a la Literatura Universal. Encontramos que en *Comunicación 5* de Santillana esta literatura comienza sólo con los griegos, aparecen Sófocles, Homero, El mío Cid, el Lazarrillo de Tormes, Cervantes, Lope de Vega, Calderón de la Barca, Tirso de Molina, Goethe, Pérez Galdós, Rubén Darío, José Santos Chocano, Juan Ramón Jiménez, Antonio Machado, Kafka, Hemingway, Cela, Gunter Grass, Saramago,

Rafael Roncagliolo; es decir, una población de literatos exclusivamente masculina y predominantemente europea. No es posible que en toda la historia de la Literatura Universal estén ausentes las mujeres y culturas distintas a Europa.

En *Comunicación 4*, sucede algo semejante. El texto de cuarto año, que está destinado a la Literatura peruana, incorpora fragmentos de obras en su mayoría de escritores varones como Guaman Poma, el Inca Garcilaso de la Vega, Ricardo Palma, Manuel González Prada, Melgar, Salaverry, Darío, Chocano, Martí, Valdelomar, Eguren, Vallejo, Vargas Llosa, Arguedas, Rulfo, Bryce, Sábato, García Márquez, Heraud, Romualdo; con la excepción de Clorinda Matto, Flora Tristán, Blanca Varela, Giovanna Pollarolo. No aparecen las literaturas quechuas, aymaras, amazónicas contemporáneas. Se reserva la producción quechua al pasado prehispánico y al drama *Ollantay*.



En la quinta unidad, «Nos aceptamos como somos» de quinto año, se encuentran artículos referentes a Huancavelica en tanto paraíso de la papa y a partir de allí se plantea la contribución del Perú a la alimentación mundial.

En las unidades «Todos somos responsables», «Soñemos un mundo mejor», «Luchemos por la paz», «Pensemos en nuestro futuro» encontramos textos sobre la pobreza, la desigualdad socioeconómica, la contaminación del agua, el aire, el riesgo industrial, el petróleo, problemas ambientales en Junín provocados por la empresa minera Doe Run, y ante la violencia política que asoló al país, se demanda paz y reconciliación. Mas... ¿cómo lograrlas?

La entrada del texto apunta de cierto modo a contrarrestar las desigualdades socioeconómicas y la falta de responsabilidad social de empresas como Doe Run. Esto resulta muy significativo, mas es necesario precisar que las desigualdades que distancian tanto al conjunto de peruanas y peruanos no sólo son socioeconómicas y de clase social, sino también de género, regionales, generacionales, «etnoraciales», entre otros. Estas relaciones de dominación tejen toda relación social y se manifiestan en la interacción cotidiana. El Estado ejecutor de las políticas públicas tiene gran responsabilidad, pero también la sociedad, sobre todo los agentes sociales que tienen la posibilidad de contribuir a producir productos e industrias culturales que promuevan una cultura democrática. Contrarrestar el «racismo de género, el racismo de clase, el racismo étnico» es ineludible, porque estos racismos como bien lo señala Pierre Bourdieu (1996) internalizan en el imaginario social la naturalización de las desigualdades.

Hoy en día, las corporaciones y entidades financieras que no conocen territorios ni fronteras establecen los marcos legales, las políticas económicas y por tanto culturales, convirtiéndose a decir de Giddens (2002) en «un gobierno mundial» o como bien lo expresa Quijano (1997: 113) «un bloque central de poder», «un gobierno mundial invisible»; «una policía global», enfatiza Santiago Castro Gómez. Por eso el poder es nebuloso, a veces imperceptible y por ello muy eficaz (Castro Gómez, 2000: 156). Sin embargo, las corporaciones y las entidades financieras necesitan de estados que avalen sus requerimientos.

Desde la teoría del poder, el sistema-mundo, la dominación patriarcal y su colonialidad, no sólo requiere el control de los cuerpos y el tiempo mediante las instituciones educativas y sus tecnologías sino que produce bienes simbólicos que seducen y modelan los imaginarios individuales y colectivos.

Es decir, hoy en día, el poder estimula las diferencias como sostén de las desigualdades. Ante los masivos movimientos sociales de las mujeres, de los pueblos indígenas y la diversidad sexual que claman por la diversidad, ya no se demanda la eliminación sino la producción de ciertas diferencias para usarlas en su beneficio.

Por eso, las industrias culturales tienden a cambiar de paradigma. Pueden ciertamente propiciar una mirada multicultural del país<sup>3</sup>, pero al mismo tiempo invisibilizar el sistema mundo, la dominación patriarcal y la colonialidad del poder.

3 Véase los anuncios publicitarios.

Las industrias culturales, tales como los útiles escolares, entre ellos los textos escolares, contienen un discurso y un conjunto de prácticas que están dirigidas a organizar, controlar de manera racional/irracional la vida humana. Las instituciones educativas, los textos escolares, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación pueden contribuir o no a la reproducción de las desigualdades, a la difusión de los «valores» del neoliberalismo y la colonialidad del poder, las fronteras de los «Estados-nación» o a generar un sentido crítico y una cultura democrática y de construcción de ciudadanías interculturales e interculturales con propuestas descolonizadoras.

Los textos escolares de comunicación, pese al significativo cuestionamiento de las corporaciones multinacionales como Doe Run, a los riesgos manufacturados y a la mirada que apunta hacia la multiculturalidad, no escapan a esos parámetros porque al parecer su marco teórico continúa siendo eurocentrada. En los textos escolares prevalece aún esa visión hegemónica.

Los movimientos sociales y la perspectiva transdisciplinaria han contribuido a liberar las diferencias, mas para potenciar la teoría desde una perspectiva crítica y descolonial de la sociedad es necesario deconstruir los nuevos mecanismos de dominación/seducción desde las diferencias en el proceso de globalización hegemónica en curso, porque puede plantearse políticas multiculturales pero sin cambios estructurales. Por eso uno de los retos radica en la descolonialidad de las ciencias sociales y las humanidades, empezando por las universidades y las instituciones educativas.

Los cambios ocurridos a través de la crisis del «Estado-nación» y el surgimiento de redes y organizaciones transnacionales que contribuyen a la democratización/socialización del poder pueden contribuir a intensificar, incluso contra el curso de las corrientes impuestas, la vida democrática también en los colectivos y comunidades educativas, tejiendo redes alternativas nacionales, regionales y globales, ya que los pueblos, géneros y diversidad sexual subyugados a quienes se les negó derechos sociales, sexuales, culturales, económicos y políticos en los «Estados-nación» patriarcales se vienen organizando a contrapelo del proyecto dominante para exigir la defensa del medio ambiente y de la vida, o mejor de la Madre Tierra, para exigir una educación intercultural bilingüe, salud pública, planificación urbana, autonomía, descomponiendo los límites de las fronteras nacionales de la perspectiva dominante y encauzando las políticas alternativas de manera autogestionaria; veamos las cumbres de los pueblos llevados a cabo en América Latina en los últimos años, afectando así los límites de las instituciones del Estado-nación patriarcal, la democracia representativa, la apropiación del discurso de la multiculturalidad. Estas experiencias resaltan algunas capacidades potenciales de la radicalización de la democracia y la demanda, al interior y fuera de la vida oficial académica, de un Estado plurinacional y la posibilidad de construir ciudadanías interculturales.

Lima, junio de 2009

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre

1996 La dominación masculina. En *La Ventana* N°3: 7-95.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago

2000 Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención del otro'. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO.

CHANCOSA, Blanca

2006 *Cumbre de los pueblos y nacionalidades indígenas*. Cusco, (filmación).

GIDDENS, Anthony

2002 Un mundo en cambio. En *Sociología*. Madrid: Alianza Universidad.

LOHMANN, Catalina (coord.)

2008a *Comunicación 5*. Lima: Santillana.

2008b *Comunicación 4*. Lima: Santillana.

QUIJANO, Aníbal

2001 «Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina», *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires, Ediciones del Signo y Duke University.

1999 ¡Qué tal raza!, Lima, CECOSAM.

1997 Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. En *Anuario Mariateguiano*. Vol. 9:113-121, p. 113. Lima.

1991 «Colonialidad y modernidad/racionalidad», en *Perú Indígena*, (México): 29.

SPIVAK, Gayatri

2003 ¿Puede hablar el subalterno? En *Revista colombiana de antropología*, N°. 39, 297-364.

VASCONCELOS, José

1958 La raza cósmica. En *Obras Completas*, t. II. México: Libreros Mexicanos, p. 903-942.